

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第47集 (2014年度) 2015年3月発行：89-104

# 「教育志向の教員」の再検討

— ボーダーフリー大学教員に着目して —

葛 城 浩 一

# 「教育志向の教員」の再検討

— ボーダーフリー大学教員に着目して —

葛 城 浩 一\*

## 1. はじめに

今日、大学教授職は大学を取り巻く環境の変化によって、その使命・役割・機能の再構築の問題に直面している。こうした問題について考える上で、多くの大学教員にとって課題となっている教育と研究の両立という点に着目することは重要である。なぜなら、有本（2011）が指摘するように、「研究と教育を両立させることは、単なる大学教員ではなく「専門職としての大学教員」、すなわち「大学教授職」（academic profession）に不可欠の使命」（有本，2011，2頁）とされているからである。こうした言及は、教育と研究の両立を阻む要因を明らかにすることが、大学教授職の使命・役割・機能の再構築の問題について考える糸口となることを示唆している。

そうした問題関心に基づき、葛城（2013）では、教育と研究の両立を阻む要因が多いと考えられるボーダーフリー大学<sup>1)</sup>に焦点を当て、そこに所属する教員（以下、ボーダーフリー大学教員と表記）の教育と研究の両立を阻む要因についての分析を行った。分析の結果、研究志向の教員については、「研究をやりたいのにその時間がとれない」という物理的な制約が、教育と研究の両立を阻む決定的な要因となっていることを明らかにした。しかし、教育志向の教員については、教育と研究の両立を阻む要因を十分明らかにできなかった。「研究をやりたいのにその時間がとれない」という物理的な制約を緩和したとしても、研究志向の教員のように両立の困難さを十分軽減できないのは、教育志向の教員が教育と研究の両立を必ずしも志向していないからなのかもしれない。

このことは、教育志向の教員を「大学教授職たるもの研究をやらなければならない」という理念に基づいた分析枠組みで捉えようとする自体に限界があることを示唆しているのではないだろうか。ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識を明らかにするという筆者の関心に照らせば、教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈しているのかもしれない教育志向の教員は非常に興味深い。ボーダーフリー大学の教育志向の教員に焦点を当てた研究を行うことは、大学教授職の使命・役割・機能の再構築の問題について考える上で非常に重要であると考えられる。

ここで、「教育志向の教員」とはどのような教員なのかについて改めて確認しておきたい。ここでいう「教育志向の教員」とは、「あなたご自身の関心は主として教育あるいは研究のどちらにありますか。」という問いに対して、「主として教育」、「両方にあるが、どちらかといえば教育」、「両方にあるが、どちらかといえば研究」、「主として研究」の4つの選択肢のうちから、「主として教育」、「両方にあるが、どちらかといえば教育」を選択した教員のことである。

---

\*香川大学大学教育開発センター准教授

こうした問いの枠組みは、大学教授職に関する世界で最初のもっとも包括的な国際比較調査である「カーネギー大学教授職国際調査」(1992)以来、用いられ続けてきたものである<sup>2)</sup>。しかし、その枠組みの妥当性を疑問視する指摘も少なくない。すなわち、こうした枠組みは、「研究と教育」とを葛藤として捉え、「研究」か「教育」かという二項対立で捉え(羽田, 2013, 8頁)ているという指摘である<sup>3)</sup>。こうした指摘をふまれば、「教育」か「研究」かという二項対立的な枠組みでたずねるだけでなく、教育・研究それぞれに対する関心の高さもたずねた方が望ましいだろう。

そこで本稿では、教育・研究それぞれに対する関心の高さもたずねた調査を用いて、以下の分析を行う。まず、教育・研究それぞれに対する関心の高さをたずねた質問項目の回答状況から、教員の教育・研究に対する関心のありようをより反映した分類を行い、その分類と二項対立的な枠組みでたずねた質問項目との関連性について検討する。そしてその上で、その分類によって教育・研究活動等の実態がどの程度異なるのかについて検討する。これらの分析を通して、二項対立的な枠組みでは十分明らかにしてこられなかった「教育志向の教員」の特徴をより明らかにしたいと考える。

## 2. 調査の方法

本稿で使用するデータは、平成25～27年度科学研究費補助金若手研究(B)「大学大衆化時代におけるアカデミック・プロフェッションのあり方に関する研究」(研究代表者:葛城浩一)の一環として実施された「大学大衆化時代における大学・大学教授職のあり方に関する調査」である。この調査は、2013年11月から2014年1月にかけて、ボーダーフリー大学教員を対象として実施されたものである。対象者のサンプリングは以下の手続きで行った。まず、朝日新聞出版(2013)『2014年版大学ランキング』の「2013入試難易度ランキング」に基づき、入試時の偏差値で45以下の「法・経済・経営・商」系の学部及び「理・工・理工」系の学部を抽出し、そこから、当該大学・学部のホームページで氏名が公開されている大学・学部を対象とした。先行研究(葛城, 2011)では、若手層のサンプル数が非常に少ないことが指摘されているため、講師及び准教授については全数調査とし、教授については抽出率2分の1の標本調査とした。

有効回答者数は831名(専門分野については、社会科学系429名、理・工学系311名、その他<sup>4)</sup>88名、職階については、教授402名、准教授324名、講師100名、その他3名)であり、配布数を母数とした回答率は29.1%であった。なお、大学教授職に関する先行調査に比べれば、サンプルの代表性は高い<sup>5)</sup>。

## 3. 教育・研究に対する関心

### (1) 教育・研究に対する関心のありようをより反映した分類

まずは、教育・研究それぞれに対する関心の高さをたずねた質問項目の回答状況から、教員の教育・研究に対する関心のありようをより反映した分類を行いたい。表1は、「あなたの教育と研究に対する関心はどの程度高いですか。」という問いに対する回答状況を掛け合わせた結果を示したも

のである。この結果から、以下のタイプに分類ができる。

- タイプ1. 教育・研究いずれに対しても「関心が高い」と回答（21.8%，161名）  
 タイプ2. 教育・研究いずれに対しても「どちらかといえば関心が高い」と回答（18.1%，134名）  
 タイプ3. 教育に対しては「関心が高い」と回答しているが、研究に対しては「どちらかといえば関心が高い」と回答（15.4%，114名）  
 タイプ4. 研究に対しては「関心が高い」と回答しているが、教育に対しては「どちらかといえば関心が高い」と回答（22.5%，166名）  
 タイプ5. 教育に対しては「関心が高い」あるいは「どちらかといえば関心が高い」と回答しているが、研究に対しては「どちらかといえば関心が低い」あるいは「関心が低い」と回答（11.9%，88名）  
 タイプ6. 研究に対しては「関心が高い」あるいは「どちらかといえば関心が高い」と回答しているが、教育に対しては「どちらかといえば関心が低い」あるいは「関心が低い」と回答（9.9%，73名）  
 タイプ7. 教育・研究いずれに対しても「どちらかといえば関心が低い」あるいは「関心が低い」と回答（0.4%，3名）

以上、7つのタイプに分類ができるが、タイプ7はサンプル数が非常に少ないため、以下の分析ではこれを除く6つのタイプについて取り扱うこととしたい。

表1 教育・研究に対する関心のありようをより反映した分類

		研究			
		関心が高い	どちらかといえば 関心が高い	どちらかといえば 関心が低い	関心が低い
教育	関心が高い	21.8% (タイプ1)	15.4% (タイプ3)	5.1% (タイプ5)	0.9% (タイプ5)
	どちらかといえば 関心が高い	22.5% (タイプ4)	18.1% (タイプ2)	5.5% (タイプ5)	0.3% (タイプ5)
	どちらかといえば 関心が低い	4.7% (タイプ6)	4.5% (タイプ6)	0.3% (タイプ7)	0.1% (タイプ7)
	関心が低い	0.7% (タイプ6)	0.0% (タイプ6)	0.0% (タイプ7)	0.0% (タイプ7)

注：表中の値は全体に占める当該部分の割合。

## (2) 6つのタイプと二項対立的な枠組みでたずねた質問項目との関連性

それでは、教育・研究に対する関心のありようをより反映した上記6つのタイプと、二項対立的な枠組みでたずねた質問項目とはどのように関連しているのだろうか。一般的に考えれば、教育に対する関心の方が研究に対する関心よりも高いタイプ3・5の教員は、二項対立的な枠組みでたずねた質問項目では「主として教育」あるいは「どちらかといえば教育」に回答するものと考えられるが、はたしてそのような回答状況はみられるのだろうか。

表2は、上記6つのタイプと「あなたの関心は主として教育あるいは研究のどちらにありますか。」

という問いに対する回答状況を掛け合わせた結果を示したものである。この結果をみると、タイプ3・5の教員のほとんどは、やはり「主として教育」あるいは「どちらかといえば教育」に回答していることがわかる。すなわち、タイプ3（研究に対する関心も高いが教育に対する関心の方がより高い）の教員の99.1%，タイプ5（教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低い）の教員の96.6%がこれらに回答している。

これとは対照的に、研究に対する関心の方が教育に対する関心よりも高いタイプ4・6の教員のほとんどは、やはり「主として教育」あるいは「どちらかといえば教育」には回答していない。すなわち、タイプ4（教育に対する関心も高いが研究に対する関心の方がより高い）の教員の7.2%，タイプ6（研究に対する関心は高いが教育に対する関心は低い）の教員の6.8%しかこれらに回答していない。ただ見方を変えれば、タイプ4・6の教員のなかにも「教育志向の教員」が少数ながらも存在しているわけであり、この点には留意しておきたい。

興味深いのは、教育・研究に対する関心に偏りのないタイプ1・2の教員がどのような回答をしているのかという点である。表をみると、タイプ1・2の教員の半数弱が、「主として教育」あるいは「どちらかといえば教育」に回答していることがわかる。すなわち、タイプ1（教育・研究いずれに対する関心も同程度に非常に高い）の教員の45.9%，タイプ2（教育・研究いずれに対する関心も同程度に高い）の教員の45.5%がこれらに回答している。

これらの結果から、タイプ3・5の教員は「教育志向の教員」にほぼ相当し、タイプ4・6の教員は「研究志向の教員」にほぼ相当していることが確認できた。また、タイプ1・2の教員は、「教育志向の教員」と「研究志向の教員」にほぼ均等に二分していることも確認できた。

なお、「教育志向の教員」に占める各タイプの教員の割合は、タイプ3・5の教員が6割弱（タイプ3:32.4%，タイプ5:24.4%）、タイプ1・2の教員が4割弱（タイプ1:20.9%，タイプ2:17.5%）、タイプ4・6の教員が5%ほど（タイプ4:3.4%，タイプ6:1.4%）である。「教育志向の教員」のなかに、実に様々なタイプの教員が混在していることがわかるだろう。

表2 6つのタイプと二項対立的な枠組みでたずねた質問項目との関連性

	タイプ1	タイプ2	タイプ3	タイプ4	タイプ5	タイプ6	
主として教育	8.2%	3.7%	27.2%	1.8%	39.8%	2.7%	***
どちらかといえば教育	37.7%	41.8%	71.9%	5.4%	56.8%	4.1%	
どちらかといえば研究	47.2%	54.5%	0.9%	74.1%	1.1%	53.4%	
主として研究	6.9%	0.0%	0.0%	18.7%	2.3%	39.7%	

注：\*\*\*は $P < 0.001$ ，\*\*は $P < 0.01$ ，\*は $P < 0.05$ 。以下同様。

#### 4. 教育・研究に対する関心のありようをより反映したタイプ別の分析

前節では、教育・研究に対する関心のありようをより反映した上記6つのタイプと、二項対立的な枠組みでたずねた質問項目との関連性から、「教育志向の教員」のなかに、実に様々なタイプの

教員が混在していることが確認できた。こうした知見をふまえて、本節では、特に「教育志向の教員」にほぼ相当するタイプ3・5の教員と約半数が相当するタイプ1・2の教員に着目しながら、そのタイプによって教育・研究活動等の実態がどの程度異なるのかについて検討していきたい。

なお、先述のように、タイプ1・2の教員のうちの約半数は「教育志向の教員」に相当するが、残る半数は「研究志向の教員」に相当する。このような相反する志向性を考慮せずに検討を行うならば、それぞれの特徴的な回答状況も相殺されてしまい、真実を見失ってしまうことになるだろう。それを明らかにしようとするのであれば、「教育志向の教員」に相当する者と「研究志向の教員」に相当する者とは別々に分析を行う必要がある。そこで、タイプ1・2についてはそれらを分けて分析を行いたい。各群のサンプル数は、タイプ1の教育志向群（以下、タイプ1Aと表記）が73名、研究志向群（以下、タイプ1Bと表記）が86名、タイプ2の教育志向群（以下、タイプ2Aと表記）が61名、研究志向群（以下、タイプ2Bと表記）が73名である。

### (1) 基本的属性との関連

教育・研究に対する関心のありようをより反映したタイプによって、教育・研究活動等の実態がどの程度異なるのかについての検討に先立ち、まず本項では、そうしたタイプによって基本的属性がどの程度異なるのかについての確認をしておきたい。表3は、葛城（2012）において二項対立的な枠組みでたずねた質問項目の回答状況を左右する要因として指摘されている「年齢」<sup>6)</sup>と「最高学位」に加え、そこでは検討されていなかった「実務家教員か否か」についてもたずねた結果をタイプ別に示したものである。

この結果をみると、タイプ3・5及び1A・2Aの教員に共通する傾向（本稿でいう共通する傾向とは、タイプ3・5及び1A・2Aの値がタイプ4・6及び1B・2Bよりも大きい（小さい）ことを意味する）は、「最高学位」でのみ確認できる。すなわち、これらのタイプの教員は他のタイプの教員に比べ、最高学位が「博士」である者は少ない一方で、「修士」や「学士」である者が多い。特にタイプ3・5（教育に対する関心の方が研究に対する関心よりも高い）の教員ではその傾向が顕著である。

表3 基本的属性との関連

		タイプ1A	タイプ1B	タイプ2A	タイプ2B	タイプ3	タイプ4	タイプ5	タイプ6	
年齢	ベテラン層	38.4%	36.0%	44.3%	37.0%	55.3%	26.7%	48.9%	38.9%	***
	中堅層	31.5%	29.1%	18.0%	21.9%	18.4%	20.6%	37.5%	25.0%	
	若手層	30.1%	34.9%	37.7%	41.1%	26.3%	52.7%	13.6%	36.1%	
最高学位	博士	48.6%	66.3%	52.5%	61.1%	45.6%	73.5%	43.0%	69.9%	***
	修士	38.9%	31.4%	41.0%	34.7%	38.6%	24.7%	41.9%	26.0%	
	学士	12.5%	2.3%	6.6%	4.2%	15.8%	1.8%	15.1%	4.1%	
実務家教員 か否か	該当する	15.1%	7.0%	8.2%	6.8%	12.3%	6.6%	20.5%	9.6%	*
	該当しない	84.9%	93.0%	91.8%	93.2%	87.7%	93.4%	79.5%	90.4%	

## (2) 教育・研究活動等の実態との関連

ここからは、教育・研究に対する関心のありようをより反映したタイプによって、教育・研究活動等の実態がどの程度異なるのかについて検討していきたい。以下、労働時間、教育活動の実態、研究活動の実態の順に検討していくこととする。

## ① 労働時間との関連

まず、労働時間との関連についてみていきたい。表4は、「あなたが平均的な1週間に仕事をする時間を100と考え、各領域にどのくらいの時間を割いているか、学期中と休暇中に分けて、その割合を記入してください。また、あなたが理想とする割合についても記入してください。」とたずねた結果をタイプ別に示したものである。

まず実際の割合についてみると、タイプ3・5及び1A・2Aの教員に共通する傾向は、学期中、休暇中とも、「教育」と「研究」では確認できる。すなわち、これらのタイプの教員は他のタイプの教員に比べ、「教育」の割合が高い一方で、「研究」の割合は低い。特にタイプ5（教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低い）の教員ではその傾向が顕著であり、学期中の「教育」の割合は6割近くにも達しているのに対し、「研究」の割合は1割ほどに過ぎない。

このように、教員の教育・研究に対する関心のありようを反映する形で、労働時間はかくも異なっている<sup>7)</sup>。その関心を直接的に反映しているのが理想とする割合であろうから、そちらについても

表4 労働時間との関連

		タイプ1A	タイプ1B	タイプ2A	タイプ2B	タイプ3	タイプ4	タイプ5	タイプ6	
実際の割合	学期中									
	教育	51.8%	47.7%	53.4%	50.9%	53.7%	48.4%	58.1%	46.1%	***
	研究	18.2%	22.5%	15.8%	20.1%	14.4%	22.5%	12.8%	23.9%	***
	大学管理・運営	17.3%	17.7%	19.1%	18.2%	19.2%	17.0%	16.7%	19.4%	
	社会貢献・連携	8.0%	7.3%	6.8%	6.8%	8.3%	6.6%	6.5%	7.0%	
	所属大学以外での業務	4.7%	4.8%	4.9%	4.1%	4.4%	5.5%	5.9%	3.6%	
	休暇中									
	教育	28.5%	19.4%	24.5%	20.5%	26.6%	19.5%	30.8%	15.8%	***
	研究	39.6%	53.2%	43.1%	50.7%	39.6%	49.8%	34.3%	53.6%	***
	大学管理・運営	17.4%	13.8%	17.7%	15.6%	18.2%	15.6%	16.2%	16.2%	
社会貢献・連携	9.5%	8.8%	9.0%	7.6%	10.8%	8.3%	10.4%	9.7%		
所属大学以外での業務	5.0%	4.8%	5.7%	5.6%	4.8%	6.8%	8.4%	4.7%		
理想とする割合	学期中									
	教育	42.5%	37.4%	43.0%	38.4%	45.2%	35.5%	47.6%	31.8%	***
	研究	34.8%	42.2%	33.2%	39.9%	30.8%	43.4%	29.9%	48.7%	***
	大学管理・運営	8.7%	8.1%	10.9%	10.0%	9.5%	9.2%	8.8%	8.6%	
	社会貢献・連携	9.3%	7.5%	8.6%	7.6%	10.0%	7.1%	8.2%	7.4%	*
	所属大学以外での業務	4.7%	4.8%	4.3%	4.1%	4.6%	4.7%	5.5%	3.4%	
	休暇中									
	教育	19.2%	15.6%	16.3%	13.1%	20.9%	12.3%	24.2%	8.0%	***
	研究	56.5%	65.7%	61.0%	67.0%	55.6%	66.5%	49.6%	73.9%	***
	大学管理・運営	7.4%	5.7%	7.6%	7.6%	7.1%	6.6%	6.8%	5.6%	
社会貢献・連携	12.2%	7.7%	9.5%	7.5%	11.3%	8.0%	11.4%	7.5%	**	
所属大学以外での業務	4.7%	5.3%	5.6%	4.8%	5.1%	6.6%	8.1%	5.0%		



みておこう。表をみると、値こそ「教育」の割合が低くなり、「研究」の割合が高くなってはいるものの、実際の割合とほぼ同様の傾向がみられる。やはりタイプ5の教員ではその傾向が顕著であり、学期中の「教育」の割合は5割近くにも達しているのに対し、「研究」の割合は3割ほどに過ぎない。

## ② 教育活動の実態との関連

次に、教育活動の実態との関連についてみていきたい。教育活動の実態については、その実態を反映していると考えられる教育活動の取組状況についてみていくことにする。表5は、「教育活動に関する以下のような事項は、あなた自身にどの程度あてはまりますか。」とたずねた結果をタイプ別に示したものである。

この結果をみると、タイプ3・5及び1A・2Aの教員に共通する傾向は、「提出物にはコメントを付して返却するようにしている。」という項目でのみ確認できる。すなわち、これらのタイプの教員は他のタイプの教員に比べ、提出物にはコメントを付して返却するようにしているようである。裏を返せば、「教育志向の教員」に（ほぼ）相当するタイプの教員に共通する傾向はこれだけしかないということでもある。

その要因になっているのが、タイプ5（教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低い）の教員である。すなわち、肯定的な回答の割合は総じて低く、「自身の研究活動の成果をできるだけ授業に還元している。」という項目でもっとも低いのは、研究に対する関心が低いことから当然のことなのだとしても、）「FDプログラムへの参加など、FD活動に積極的に参加している。」や「FD活動で学んだことをできるだけ授業に還元している。」といった項目ではその値は4割ほどに過ぎない。

表5 教育活動の取組状況との関連

	タイプ1A	タイプ1B	タイプ2A	タイプ2B	タイプ3	タイプ4	タイプ5	タイプ6	
FDプログラムへの参加など、FD活動に積極的に参加している。	60.3%	54.7%	59.0%	52.1%	66.7%	42.8%	45.5%	27.4%	***
FD活動で学んだことをできるだけ授業に還元している。	58.9%	52.9%	54.1%	50.7%	61.4%	41.6%	36.4%	27.4%	***
自身の研究活動の成果をできるだけ授業に還元している。	78.1%	68.6%	54.1%	56.2%	65.5%	65.5%	45.5%	52.8%	**
提出物にはコメントを付して返却するようにしている。	61.6%	50.6%	54.1%	38.4%	53.5%	49.7%	56.8%	46.6%	**
成績評価は評価基準に照らして厳密に行っている。	89.0%	76.7%	80.0%	71.2%	74.6%	81.3%	80.7%	67.1%	
学生が学習習慣や学習レディネスを身につけられるよう工夫している。	87.7%	70.9%	60.0%	52.1%	73.7%	65.1%	59.1%	42.5%	***
学生が社会に出ても恥ずかしくない態度を身につけられるよう学生には意識的に働きかけている。	91.8%	81.4%	86.9%	79.2%	88.6%	83.1%	76.1%	56.2%	***

注：値は肯定的な回答（「あてはまる」＋「どちらかといえばあてはまる」）の割合。



こうした結果は、ボーダーフリー大学では教育に対する期待が非常に大きいとはいえず、その教員に研究に対する関心を失わせてしまうことが、結果的に当該大学の教育にマイナスに作用してしまう可能性を示唆するものといえるのではないだろうか。

とはいえ、タイプ6（研究に対する関心は高いが教育に対する関心は低い）の教員はやはり問題であろう。すなわち、肯定的な回答の割合は総じてもっとも低く、特に上述のFDに関する項目ではその値は3割にも満たないし、「学生が学習習慣や学習レディネスを身につけられるよう工夫している。」という項目にいたっては、肯定的な回答の割合がもっとも高いタイプ1Aの教員との間に4割を超える値の差が生じている。教育に対する期待が非常に大きいボーダーフリー大学にとって、タイプ6の教員はもっとも不必要な教員といえるだろう。

### ③ 研究活動の実態との関連

続いて、研究活動の実態との関連についてみていきたい。研究活動の実態については、その実態に反映されていると考えられる研究活動に対する意識と、その実態を反映していると考えられる研究活動の生産性についてみていくことにする。まず、研究活動に対する意識との関連についてみていく。表6は、「大学教員の研究活動に関する以下のような意見について、どのようにお考えになりますか。」とたずねた結果をタイプ別に示したものである。

この結果をみると、タイプ3・5及び1A・2Aの教員に共通する傾向は、「大学教員は、すぐれた研究業績を持つことが重要である。」「大学教員は、博士の学位（相当する学位を含む）を有しているべきである。」といった項目で確認できる。すなわち、これらのタイプの教員は他のタイプの教員に比べ、大学教員は、すぐれた研究業績を持つことが重要であるとも、博士の学位を有しているべきであるとも考えていないようである。特にタイプ5（教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低い）の教員ではその傾向が顕著であり、前者については他の「教育志向の教員」との間にさえ2割ほどの値の差が生じている。

表6 研究活動に対する意識との関連

	タイプ1A	タイプ1B	タイプ2A	タイプ2B	タイプ3	タイプ4	タイプ5	タイプ6	
大学教員は、すぐれた研究業績を持つことが重要である。	72.6%	86.0%	67.2%	83.6%	72.8%	89.2%	47.7%	80.8%	***
大学教員は、国際的に活躍している学者であることが重要である。	45.2%	50.0%	31.1%	41.1%	30.7%	55.4%	29.5%	52.1%	***
大学教員は、外国の書物や雑誌を読むべきである。	74.0%	87.2%	65.6%	60.3%	70.2%	78.9%	61.4%	75.3%	**
大学教員は、外国語で論文や著書を出版すべきである。	49.3%	72.1%	37.7%	39.7%	43.9%	68.5%	31.8%	56.2%	***
大学教員は、博士の学位（相当する学位を含む）を有しているべきである。	52.1%	74.4%	52.5%	61.6%	56.6%	77.7%	47.7%	68.5%	***
大学教員である以上、研究と教育の両立は果たすべきである。	84.9%	84.9%	80.3%	78.1%	82.5%	79.5%	58.0%	54.8%	***

注：値は肯定的な回答（「賛成」＋「どちらかといえば賛成」）の割合。

他の「教育志向の教員」との間に大きな差が生じているという点では、「大学教員である以上、研究と教育の両立は果たすべきである。」という項目にも留意しておきたい。すなわち、肯定的な回答の割合は、タイプ1Aの教員がすべてのタイプのなかでもっとも高く（正確にはタイプ1Bの教員も）、タイプ3・2Aの教員もこれに次いで高いのに対し、タイプ5の教員はすべてのタイプのなかで2番目に低く、それらとの間には2割以上の値の差が生じている。

こうした結果から、「教育志向の教員」だからといって、教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈するというわけでは必ずしもないことがわかるだろう。すなわち、それに疑問を呈する傾向にあるのは、「教育志向の教員」のなかでもタイプ5の教員なのである。さらにいえば、このタイプ5の教員よりも疑問を呈する傾向にあるのが、タイプ6（研究に対する関心は高いが教育に対する関心は低い）の教員であるという結果は非常に興味深いものである。大学教授職の理念に疑問を呈する傾向にあるこれらのタイプの教員に焦点を当てた研究を行うことは、大学教授職の使命・役割・機能の再構築の問題について考える上で非常に重要であると考え、この点については別の機会に改めて論じることとしたい。

次に、研究活動の生産性との関連についてみていく。表7は、「過去3年間に、以下のような研究活動をどのくらいされましたか。」とたずねた結果をタイプ別に示したものである。

この結果をみると、タイプ3・5及び1A・2Aの教員に共通する傾向は、「学会誌相当のレフリー論文」以外の項目では確認できる。すなわち、これらのタイプの教員は他のタイプの教員に比べ、「学会等での発表」と「科学研究費の採択」では「ない」との回答の割合が高く、「学術書、学術雑誌に発表した論文」では「ない」に「3本以内」を加えた回答の割合が高い。特にタイプ5の教員ではその傾向が顕著であり、「ない」との回答の割合は「学会等での発表」と「学術書、学術雑誌に発表した論文」では6割ほどであり、「科学研究費の採択」にいたっては9割を超えている。

表7 研究活動の生産性との関連

	タイプ1A	タイプ1B	タイプ2A	タイプ2B	タイプ3	タイプ4	タイプ5	タイプ6	
学会等での発表									
ない	25.0%	14.1%	31.1%	19.2%	29.2%	9.9%	61.4%	20.5%	***
3回以内	37.5%	37.6%	37.7%	43.8%	42.5%	34.6%	27.3%	45.2%	
4～6回	18.1%	23.5%	19.7%	28.8%	16.8%	28.4%	6.8%	15.1%	
7回以上	19.4%	24.7%	11.5%	8.2%	11.5%	27.2%	4.5%	19.2%	
学術書、学術雑誌に発表した論文									
ない	23.6%	9.4%	18.3%	20.5%	29.8%	11.0%	59.1%	17.8%	***
3本以内	51.4%	50.6%	60.0%	42.5%	52.6%	42.1%	35.2%	52.1%	
4～6本	8.3%	27.1%	13.3%	24.7%	14.9%	32.3%	4.5%	20.5%	
7本以上	16.7%	12.9%	8.3%	12.3%	2.6%	14.6%	1.1%	9.6%	
学会誌相当のレフリー論文									
ない	40.3%	37.6%	49.2%	46.6%	54.0%	27.6%	67.0%	55.6%	***
1本	31.9%	25.9%	26.2%	17.8%	27.4%	28.8%	20.5%	19.4%	
2本	13.9%	15.3%	14.8%	13.7%	9.7%	17.2%	11.4%	11.1%	
3本以上	13.9%	21.2%	9.8%	21.9%	8.8%	26.4%	1.1%	13.9%	
科学研究費の採択									
ない	84.9%	66.7%	82.0%	63.0%	82.3%	66.9%	93.2%	68.1%	***
ある	15.1%	33.3%	18.0%	37.0%	17.7%	33.1%	6.8%	31.9%	

なお、タイプ5の教員の研究活動の生産性がこのように低いことから、タイプ5の教員とは対照的な、タイプ6の教員の研究活動の生産性はさぞかし高いのだろうと予想していたが、必ずしもそういうわけではないようである。すなわち、いずれの項目についても、タイプ6の教員の「ない」との回答の割合は、他の「研究志向の教員」に比べて総じて高い。「学会誌相当のレフリー論文」にいたっては、タイプ5の教員に次ぐ高さである。こうした結果は、教育に対する期待が非常に大きいボーダーフリー大学において、たとえ教育を疎かにして研究に力を入れたとしても、研究活動の生産性はそこまであがるわけではないことを示唆しているのではないだろうか。

## 5. まとめと考察

本稿では、教育・研究それぞれに対する関心の高さをたずねた質問項目の回答状況から、教員の教育・研究に対する関心のありようをより反映した分類を行い、その分類と二項対立的な枠組みでたずねた質問項目との関連性について確認した上で、その分類によって教育・研究活動等の実態がどの程度異なるのかについて検討してきた。検討の結果得られた主要な知見は以下の通りである。

第一に、「教育志向の教員」のなかには、教育に対する関心の方が研究に対する関心よりも高いタイプの教員が6割弱、教育・研究に対する関心に偏りのないタイプの教員が4割弱、研究に対する関心の方が教育に対する関心よりも高いタイプの教員が5%ほどと、実に様々なタイプの教員が混在していることが確認された。

第二に、これらのタイプと基本的属性との関連から、「教育志向の教員」に（ほぼ）相当するタイプの教員に共通する傾向として、最高学位が「博士」である者は少ない一方で、「学士」である者が多いことが確認された。また、特に教育に対する関心の方が研究に対する関心よりも高いタイプの教員ではその傾向が顕著であることも確認された。

第三に、これらのタイプと労働時間との関連から、「教育志向の教員」に（ほぼ）相当するタイプの教員に共通する傾向として、労働時間に占める「教育」の割合が高い一方で、「研究」の割合は低いことが確認された。また、特に教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低いタイプの教員ではその傾向が顕著であることも確認された。

第四に、これらのタイプと教育活動の実態との関連から、「教育志向の教員」に（ほぼ）相当するタイプの教員に共通する傾向としては、提出物にコメントを付して返却するようにしていることだけしか確認されなかった。それは、教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低いタイプの教員の肯定的な回答の割合が総じて低いためである。

第五に、これらのタイプと研究活動の実態との関連から、「教育志向の教員」に（ほぼ）相当するタイプの教員に共通する傾向として、研究活動に対する意識だけでなく、研究活動の生産性も総じて低いことが確認された。また、特に教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低いタイプの教員ではその傾向が顕著であることも確認された。

これらの知見からも明らかのように、「教育志向の教員」には共通する傾向が少なからず確認できるが、特に教育に対する関心は高いが研究に対する関心は低いタイプの教員ではその傾向が顕著

である。そうした意味において、このタイプの教員は、我々が「教育志向の教員」（ボーダーフリー大学に限らない）に対して抱いているイメージを体現する存在であるといえるのかもしれない。

その一方で、そのイメージが「ある意味」裏切られた部分もある。すなわち、第四の知見にも示しているように、このタイプの教員は、研究に対する関心は低い分、教育に対する関心は高いのだから、教育活動にはさぞかし熱心に取り組んでいるのだらうと思いきや、必ずしもそういうわけではなかったのである。先にも述べたが、こうした結果は、ボーダーフリー大学では教育に対する期待が非常に大きいとはいえず、その教員に研究に対する関心を失わせてしまうことが、結果的に当該大学の教育にマイナスに作用してしまう可能性を示唆するものである。とはいえ、研究に対する関心は高いが教育に対する関心は低いタイプの教員はやはり問題であろう。こうした点をふまえれば、ボーダーフリー大学教員もまた、教育と研究の両立という大学教授職の理念を、たとえ困難であったとしても「可能な範囲で」果たしていくべきなのかもしれない。

そのためにまず、ボーダーフリー大学が取り組まなければならないのは、逆説的ではあるが、教育活動を正当に評価することではないだろうか。研究に対する関心が高いにせよ低いにせよ、教育に対する期待が非常に大きいボーダーフリー大学において教育活動に熱心に取り組んでもらうためには、その点がまずもって重要である。すでに取り組んでいて当然のようにも感じられるが、現実には教育活動に対する正当な評価はほとんどなされておらず、研究活動に対する評価の「添え物」的な扱いとなっているといっても過言ではない<sup>8)</sup>。これでは、遠藤（2014）も指摘するように、「教育にエフォートかけるインセンティブが構造的に欠けて」しまうため、「自らの有限な手持ち時間の何割を教育へと振り向けるかは、ひたすら個人の価値観や倫理観次第」（遠藤，2014，62頁）になってしまう。つまりは、ボーダーフリー大学における教育エフォートが、「善意の無償ボランティア活動」（同上）に過ぎなくなってしまうのである。教育活動を正当に評価しさえすれば、すべてのボーダーフリー大学教員が教育活動に熱心に取り組むようになるというわけでは必ずしもないにせよ、少なくとも教育活動に熱心に取り組んでいる教員が報われるような人事・待遇上のインセンティブを与えることは急務であろう。

このように、まずは教育活動を正当に評価した上で、研究活動に対する支援を「傾斜的に」行っていく必要があるだろう。例えば、最低限の研究費は保障しつつ<sup>9)</sup>、教育活動に熱心に取り組んでおり、かつ研究活動にも熱心に取り組んでいる、あるいは取り組みたいと考えている教員には、さらなる支援を行うのがよいかもしれない。特に研究を重視する時期にある若手教員に対しては、初期キャリア形成の観点からもそうした支援を行うことが必要であろう。なお、ここでいう「支援」には、研究費の増額のような金銭的な面での支援だけでなく、教育や管理運営に関する負担の軽減のような時間的な面での支援も含まれている。葛城（2013）の「ボーダーフリー大学の研究志向の教員にとっては、「学期中に研究をやりたいのにその時間がとれない」という物理的な制約が、教育と研究の両立を阻む決定的な要因となっている」（葛城，2013，126頁）という知見に鑑みれば、特に若手教員への研究活動に対する支援は、金銭的な面よりも時間的な面での支援の方が必要なのかもしれない<sup>10)</sup>。

先に「ボーダーフリー大学教員もまた、教育と研究の両立という大学教授職の理念を、たとえ困

難であったとしても「可能な範囲で」果たしていくべき」と述べたが、教育活動が正当に評価され、その上で研究活動に対する支援が「傾斜的に」行われることによって、少しでもその「可能な範囲」が広がることを願ってやまない。

## 【付記】

本稿は、平成25～27年度科学研究費補助金若手研究(B)「大学大衆化時代におけるアカデミック・プロフェッションのあり方に関する研究」(研究代表者：葛城浩一)による研究成果の一部である。調査にご協力いただいた皆様に心より感謝いたします。

## 【注】

- 1) 本稿では「ボーダーフリー大学」を、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」と定義する。「ボーダーフリー大学」という用語自体は、そもそも河合塾による大学の格付けにおいて、通常の入試難易度がつけられない大学の意味で用いられている。本稿の定義に基づくボーダーフリー大学に相当する定員割れを抱えた大学は、私立大学全体の5割近くにまで達している(日本私立学校振興・共済事業団広報, 2014)。
- 2) 例えば、有本章を研究代表者とする研究プロジェクトチームが行った「大学教授職の変容に関する国際調査」(2007)や「大学教授職に関する意識調査」(2010)、「アジアにおける大学教授職の変容に関する調査」(2011)では、同じ質問項目が用いられている。
- 3) 本調査の二項対立的な枠組みでたずねた質問項目の欄には、「教育と研究を二項対立にするのはおかしい」という書き込みのほか、「全体的に誤った仮定に基づいての設問のように思います。教育と研究は分離不可能」、「教育と研究を切り分けられない」といった書き込みがなされている。
- 4) 「法・経済・経営・商」系の学部及び「理・工・理工」系の学部を対象としているにもかかわらず「その他」の教員がいるのは、質問紙において回答者が所属する学部の専門分野ではなく、回答者個人の専門分野をたずねているからである。
- 5) 大学教授職に関する先行調査の回答率は、上記の「大学教授職の変容に関する国際調査」で22.7%、「大学教授職に関する意識調査」で16.8%、「アジアにおける大学教授職の変容に関する調査」で16.6%である。
- 6) 年齢については、葛城・山野井(2007)を参考に、50代後半以降を「ベテラン層」、40代後半から50代前半までを「中堅層」、40代前半までを「若手層」と分類した。
- 7) 勿論、労働時間が教員の教育・研究に対する関心のありように影響を及ぼしている可能性も考えられる。
- 8) 葛城(2011)からは、入試難易度の低い大学ほど、人事を行う際には研究の質を考慮してはいないものの、それでも教育の質よりは考慮していることがうかがえる。



- 9) 「最低限」のラインをどこにおくかについては、判断が分かれるところだろう。ただ、本調査では、大学から研究費をまったくもらっていない教員が14名（1.9%）も確認されたことには留意しておきたい。
- 10) 本調査の結果によれば、通常配分される研究費以外の研究活動に対する支援については、「何もしてくれない」との回答が圧倒的に多く、半数を超えていた（53.1%）。たとえ支援がなされているとしても、金銭的な面での支援が多く（「研究費の増額」28.9%）、時間的な面での支援は少なかった（「教育に関する負担の軽減」4.0%、「管理運営に関する負担の軽減」6.4%）。

## 【参考文献】

朝日新聞出版（2013）『2014年版大学ランキング』朝日新聞出版。

有本章（2011）「はしがき」有本章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部，1-3頁。

遠藤竜馬（2014）「低選抜型大学淘汰論への批判」三宅義和・居神浩・遠藤竜馬ほか『大学教育の変貌を考える』ミネルヴァ書房，51-72頁。

葛城浩一（2011）「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識 — 「大学教授職の変容に関する国際調査」を用いた基礎的分析 —」『大学論集』第42集，159-175頁。

葛城浩一（2012）「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識(2) — 教育・研究活動等に対する意識に着目して —」『KSU 高等教育研究』第1号，141-154頁。

葛城浩一（2013）「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識(3) — 教育と研究の両立の困難さに着目して —」『大学論集』第44集，115-130頁。

葛城浩一・山野井敦徳（2007）「アカデミック・サイクル」山野井敦徳編『日本の大学教授市場』玉川大学出版部，190-214頁。

日本私立学校振興・共済事業団広報（2014）「平成26年度私立大学・短期大学等入学志願動向」『月報私学』Vol.201，6-7頁。

羽田貴史（2013）「大学教員研究の新段階 — 30年遅れのキャリア・ステージ研究 —」東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力 — 形成から開発へ —』東北大学出版会，3-19頁。

## **Re-examination of the Teaching-oriented Faculties: Focusing on the Faculties at the Low-prestige Universities**

Koichi KUZUKI\*

In this paper, the teaching-oriented faculty are those who answered either “Primarily in teaching” or “In both, but leaning towards teaching” to the question, “Regarding your own preferences, do your interests lie primarily in teaching or in research?” The questionnaire asked the faculties to decide among four options: “Primarily in teaching,” “In both, but leaning towards teaching;” “In both, but leaning towards research;” and “Primarily in research”. This framework has been used in preceding studies about the academic profession. However, it has often been criticized because it takes “teaching” and “research” as a conflict and presupposes a dichotomy between the two.

Analyzing the results of research that asked the scale levels of interests in teaching and research, this paper shows the characteristics of teaching-oriented faculty. The main findings of this paper are:

First, some teaching-oriented faculty have higher interests in teaching than in research, and other faculty categorized in the same group have different interests. They hold a variety of interests in both teaching and research. Second, teaching-oriented faculty tend to have common trends. For example, they devote more working hours to teaching while the working hours spared for research are not so long. Their research productivity is low, along with their low awareness of research activities. Thirdly, the results of the research suggest that the faculties who have high interests in teaching and low interests in research have this tendency remarkably.

---

\* Associate Professor, Center for Research and Educational Development in Higher Education, Kagawa University